

На правах рукописи

МОШЕНСКАЯ Ольга Алексеевна

**СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПОКАЗАТЕЛИ
ШКОЛЬНЫХ ТРУДНОСТЕЙ
УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ**

Специальность 19.00.05 – социальная психология

АВТОРЕФЕРАТ
диссертации на соискание ученой степени
кандидата психологических наук

Ярославль – 2010

Работа выполнена на кафедре социальной и политической психологии Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова.

Научный руководитель – доктор психологических наук, профессор
Козлов Владимир Васильевич

Официальные оппоненты: доктор психологических наук, профессор
Назаров Владимир Иванович

кандидат психологических наук, доцент
Киселева Татьяна Геннадьевна

Ведущая организация – **Удмуртский государственный университет**

Защита состоится 11 марта 2010 в 14-00 часов на заседании диссертационного совета Д 212.002.02 в Ярославском государственном университете им. П.Г. Демидова по адресу: 150057, г. Ярославль, пр. Матросова, д. 9.

С диссертацией можно ознакомиться в научной библиотеке ЯрГУ им. П.Г. Демидова.

Автореферат разослан « 10 » февраля 2010 г.

Ученый секретарь
диссертационного совета



Клюева Н.В.

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования. Широкий размах социальных изменений в стране направляет научный интерес психологов к проблемам образования. Социальные реформы, затрагивающие образовательную систему страны, все более усложняющееся социальное взаимодействие предъявляют высокие требования ко всем участникам образовательного процесса. Проблема школьных трудностей, являясь социально-психологической проблемой социализации личности, становится актуальной в современных условиях. Ее решение позволит прогнозировать не только эффективность школьного взаимодействия, но и эффективность общественного взаимодействия в целом (В.В. Козлов).

Изучение проблемы школьных трудностей учащихся младших классов с позиций социальной психологии является перспективной областью исследования (Б.Д. Парыгин), т.к. это задает адекватный ракурс позиции всех участников школьного взаимодействия.

Необходимость решения собственно социально-психологических проблем в школе объясняется тем, что, во-первых, для социальной психологии интересен взгляд на социализацию «со стороны взаимодействия личности и среды», где первая сторона социализации – усвоение социального опыта – характеристика того, как воздействует среда на человека, вторая сторона характеризует момент воздействия человека на среду с помощью деятельности (С.И. Розум); во-вторых, в школе присутствуют как минимум три вида различных по своему характеру групп: учителя, ученики, родители (Г.М. Андреева).

Общество оказывает воздействие на личность на всех стадиях ее социализации. Являясь институтами социализации на дотрудовой стадии, семья и школа становятся трансляторами общественного опыта, где личность приобщается к системе норм и ценностей (В.В. Новиков). Однако в социальной психологии институты семьи и школы все еще не получили достойного внимания (В.В. Новиков).

Наиболее подробно и содержательно младший школьный возраст изучен в связи с кризисом семи лет (Г.С. Абрамова, Г.В. Бурменская, Л.С. Выготский, И.В. Дубровина, А.М. Прихожан и др.). Период 9 – 10 лет, соответствующий обучению в 3 – 4 классах школы, недостаточно широко представлен в научной литературе.

Проблема школьных трудностей учащихся младших классов в связи со значимостью и масштабностью – до 40% детей младших классов испытывают школьные трудности – стала междисциплинарной. Она не остается без внимания в возрастной и педагогической психологии, возрастной физиологии, педагогике, медицине (М.М. Безруких, И.А. Бочарова, В.В. Лебединский, Ю.В. Микадзе, Л.С. Цветкова и др.).

Существует ряд эмпирических работ конкретно по проблеме школьных трудностей, но анализ данного вопроса ограничивается, в основном, либо

сферой общения, либо учебной деятельностью (Т.В. Архипереева, И.А. Бочарова, Н.Е. Гульчевская, А.П. Королева, М.И. Лечиева и др.).

Таким образом, при всем многообразии позиций нет подхода, охватывающего данный вопрос целостно, не разделяя его на проблему ученика, проблему родителей, проблему педагогов, не выделяя особенности отдельных процессов и психических функций участников школьной жизни как единственную и главную причину школьных трудностей.

Все вышеизложенные противоречия определили выбор темы, цели и задач исследования.

Цель исследования – выявить основные социально-психологические показатели школьных трудностей учащихся младших классов.

Цель достигается посредством решения ряда **задач**:

1. Проанализировать современное состояние проблемы школьных трудностей учащихся младших классов и основные подходы к изучению данного феномена, сложившиеся в отечественной и зарубежной психологии.

2. Изучить и описать социально-психологические характеристики:

– учащихся с разной эффективностью школьной деятельности и их значимые взаимосвязи;

– социально-психологические характеристики родителей учащихся с разной эффективностью школьной деятельности и их значимые взаимосвязи;

– психологические характеристики педагогов.

3. Установить, как соотносятся психологические характеристики педагогов и учащихся с разной эффективностью школьной деятельности.

4. Выявить и описать характеристики, выступающие в качестве показателей:

– эффективности школьного взаимодействия;

– школьных трудностей учащихся младших классов.

Гипотеза исследования:

Наличие школьных трудностей у учащихся младших классов обусловлено как определенными социально-психологическими характеристиками участников школьного взаимодействия (учащихся, родителей, педагогов), так и спецификой их взаимосвязи.

Данное общее предположение конкретизировалось в **частных гипотезах**:

1. Социально-психологические показатели школьных трудностей учащихся младших классов включают в себя социально-психологические характеристики всех участников школьного взаимодействия.

2. Социально-психологические характеристики учащихся с разной эффективностью деятельности и их родителей различаются содержательной стороной, структурой, количеством и качеством взаимосвязи.

3. Психологические характеристики учащихся младших классов с разной эффективностью школьной деятельности соотносятся с психологическими характеристиками педагогов.

Объектом исследования выступают школьные трудности учащихся младших классов (3 – 4 классы).

Предметом исследования являются социально-психологические показатели школьных трудностей учащихся младших классов.

Теоретико-методологическую основу исследования составили работы ученых, сформировавших основные принципы науки: интегративный подход в психологии (В.В. Козлов, В.А. Мазилев, В.В. Новиков и др.); общественно-исторической обусловленности психического развития ребенка (Л.С. Выготский); развития личности на различных этапах онтогенеза (Л.И. Божович, Д.И. Фельдштейн и др.); принцип единства психики и деятельности (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, А.В. Карпов, В.А. Мазилев, В.Н. Мясищев, С.Л. Рубинштейн и др.); об образе жизни как целостной системе взаимодействия личности с социальным окружением, о личности как продукте системы значимых отношений (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, Г.М. Андреева, А.А. Бодалев, Л.С. Выготский, Ю.В. Завьялов, А.В. Карпов, М.М. Кашапов, Н.В. Ключева, А.Н. Леонтьев, В.С. Мерлин, В.Н. Мясищев, В.Е. Орел, Б.Д. Парыгин, А.В. Петровский, С.И. Розум, С.Л. Рубинштейн, А.А. Рукавишников); принцип системности в исследовании семьи (А.Я. Варга, Э.Г. Эйдемиллер); гештальт-подход (И.Д. Булюбаш, Ф. Перлз, И. и М. Польстеры); теория самоактуализации (А. Маслоу) и др.

Методы исследования. Для решения поставленных задач и проверки исходной гипотезы применен комплекс методов, включающий анализ общепсихологической, социально-психологической, психолого-педагогической, социальной, философской, медицинской литературы по проблеме исследования, эмпирические и психодиагностические методы, качественный и количественный анализ результатов исследования.

Для эмпирического исследования были использованы: включенное наблюдение, беседа как диалог и психодиагностические методики: личностный опросник Кеттелла (модификация Л.А. Ясюковой), методики «Диагностика структуры учебной мотивации», «Изучение познавательных затруднений» (Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов, 2002), Тест Тулуз – Пьерона, тест М. Битяновой «Метод социометрических измерений»; методики «Опросник АСВ», «Опросник Д. Олсона», «Диагностика профессиональной и родительской тревожности. Методика А.М. Прихожан», «Диагностика направленности личности Н. Егорычевой» (модификация О. В. Лишина), «Определение психического выгорания. Тест А.А. Рукавишникова». Анализ эмпирических данных был произведен с помощью ряда статистических методов математической обработки.

Надежность и достоверность исследования обеспечивалась всесторонним теоретическим анализом проблемы, обоснованными исходными методологическими принципами; выбором и использованием комплекса надежных и валидных методик, адекватного цели и задачам работы; сочетанием количественного и качественного анализа результатов, использованием методов математической статистики.

Этапы проведения исследования. Исследование условно подразделяется на три этапа.

Первый этап (2004 – 2006 гг.) заключался в анализе и теоретическом осмыслении проблемы, в формировании целей и задач исследования, выдвижении гипотезы исследования, разработке инструментария ее проверки.

Второй этап (2007 – 2008 гг.) включал в себя разработку программы эмпирического исследования, а также эмпирическую проверку поставленной гипотезы (предварительный и основной периоды).

Третий этап (2008 – 2009 гг.) был посвящен подведению итогов эмпирического исследования, обработке и анализу полученных результатов и включал в себя теоретическое осмысление, количественный и качественный анализ, обобщение и описание результатов исследования, оформление результатов исследования.

Научная новизна исследования состоит в следующем:

- Уточнен и систематизирован на концептуальном уровне понятийный аппарат анализа проблемы школьных трудностей как частной проблемы трудности деятельности и социально-психологической проблемы социализации личности.

- Дано авторское определение школьных трудностей: социально-психологический феномен, вызывающий дисфункции деятельности учащегося, предпосылками возникновения которого являются социально-психологические и психологические особенности всех участников школьного взаимодействия. Отмечено, что понятия «трудности» и «без трудностей» задают континуум «эффективность школьного взаимодействия» и являются его абсолютными полярностями. Понятия «трудности» и «без трудностей» рассматриваются автором как социально-психологические феномены, детерминированные системой социальных отношений и психологических особенностей участников школьного взаимодействия.

- Феномен школьных трудностей исследован с позиций интегративного подхода, предполагающего целостное и структурное изучение основных социально-психологических показателей.

- Выявлены социально-психологические показатели школьных трудностей учащихся младших классов и социально-психологические показатели, способствующие эффективности школьного взаимодействия.

- Определено, что психологические характеристики учащихся младших классов с разной эффективностью школьной деятельности соотносятся с психологическими характеристиками педагогов.

Теоретическая значимость исследования:

- Проведен анализ теоретических и эмпирических источников, освещающих проблему школьных трудностей, позволяющий обобщить существующие научные представления об этом социально-психологическом феномене, на основе которых дано авторское определение понятия «школьные трудности».

- Изучены социально-психологические показатели, выступающие предпосылками возникновения школьных трудностей учащихся младшего школьного возраста, расширяющие представление о своеобразии социально-

психологических особенностей учащихся со школьными трудностями, их родителей и влиянии педагогов на учащихся в ходе взаимодействия.

– Полученные в результате исследования данные дают возможность конкретизировать научные представления специалистов о социально-психологических особенностях учащихся младших классов, не имеющих школьных трудностей, о социально-психологических особенностях их родителей.

– Выводы и результаты исследования могут быть использованы для дальнейшей разработки проблемы трудности деятельности и школьных трудностей как частной проблемы в социальной психологии.

Практическая значимость исследования:

– Адекватное представление о показателях школьных трудностей позволят:

- сформулировать научно обоснованные рекомендации, направленные на профилактику возникновения школьных трудностей и коррекцию их негативных последствий у всех участников школьного взаимодействия;

- снизить риск возникновения дисфункций в школьном взаимодействии.

– Результаты работы могут быть положены в основу разработки психологических тренингов, в консультативной деятельности для оказания психологической помощи всем участникам школьного взаимодействия; в практике организации обучения детей младшего школьного возраста; для повышения психологической компетентности педагогов и родителей.

– Теоретические и эмпирические результаты исследования могут быть использованы для дальнейшей разработки проблемы школьных трудностей учащихся разных возрастов и других участников школьного взаимодействия; для преподавания ряда учебных дисциплин: «Социальная психология», «Психология развития», «Возрастная психология», «Психологическое консультирование», «Педагогическая психология» и других.

Основные положения, выносимые на защиту:

1. Социально-психологические показатели школьных трудностей учащихся младших классов – это комплекс социально-психологических и психологических показателей всех участников школьного взаимодействия. Социально-психологическими характеристиками, выступающими в качестве показателей школьных трудностей учащихся младших классов, являются:

- наличие прогностических факторов риска среди социально-психологических характеристик учащихся;

- слабоинтегрированная структура взаимосвязей социально-психологических показателей учащихся;

- слабоинтегрированная структура взаимосвязей социально-психологических показателей родителей;

- наличие крайне неблагоприятных показателей среди психологических характеристик педагогов.

2. Эффективность деятельности учащегося обусловлена как определенными социально-психологическими показателями, так и характером их взаимосвязи.

Социально-психологические характеристики исследуемых групп учащихся различаются спецификой выраженности личностных качеств, учебных мотивов, особенностями личностных стратегий в преодолении затруднений, наличием внешних и объективных затруднений; имеют статистически значимые различия выраженности мотивов, работоспособности, социометрического статуса; имеют специфические черты и статистически значимые различия структуры личностных качеств, учебной мотивации, их взаимосвязей, а также взаимосвязей личностных качеств, учебных мотивов, работоспособности, социометрического статуса.

Социально-психологические особенности семейных систем учащихся с разной эффективностью школьной деятельности имеют статистически значимые различия выраженности показателей состояния семейной системы – сплоченности и гибкости, наличия патологизирующих факторов семейного воспитания; имеют специфические черты и статистически значимые различия структуры взаимосвязей показателей состояния семейной системы, тревожности, компонентов направленности личности.

3. Психологические характеристики учащихся младших классов с разной эффективностью школьной деятельности соотносятся с психологическими характеристиками педагогов. В структуре личности школьников, обучающихся у педагогов с разными психологическими характеристиками, есть одинаковые для всех учащихся и специфичные для учащихся с разной эффективностью деятельности личностные качества.

4. Систематизированы данные по проблеме школьных трудностей учащихся младших классов в социальной психологии. Обосновано авторское определение школьных трудностей: социально-психологический феномен, вызывающий дисфункции деятельности учащегося, предпосылками которого являются социально-психологические и психологические характеристики участников школьного взаимодействия. При этом понятие «без трудностей» характеризует эффективную деятельность учащегося, и может определяться также как социально-психологический феномен, предпосылками которого являются социально-психологические характеристики участников школьного взаимодействия. Отмечено, что понятия «трудности» и «без трудностей» задают континуум «эффективность школьного взаимодействия» и являются его абсолютными полярностями.

Экспериментальная база исследования: Исследование проводилось на базе двух лицеев г. Пензы с 2004 по 2009 гг. Предварительный этап проходил на базе шести образовательных учреждений г. Пензы.

Апробация работы. Основные положения и результаты исследования обсуждались на Международном конгрессе «Психология XXI столетия» (Ярославль, 2004, 2007), Международной научной методической конференции «Интегративная психология: теория и метод» (Ярославль, 2004, 2008, 2009), Форуме по проблемам культурного наследия, экологии и безопасности жизнедеятельности «ЮНЭКО – 2007» (Москва, 2007), региональных научно-практических конференциях управления образования г. Пензы, Пензенского

областного института повышения квалификации и переподготовки работников образования (Пенза, 2004, 2005, 2006, 2007).

Материалы диссертации были использованы при чтении лекций по гештальтпсихологии на кафедре психологии ПФНОУВПО «МНЭПУ». Полученные результаты были использованы при проведении авторских психологических тренингов для взрослых и детей, направленных на преодоление школьных трудностей, посвященных детско-родительским отношениям, поддержанию психологического здоровья личности; семинаров для родителей и педагогов; при подготовке и проведении телевизионных программ «Расти большой» (г. Пенза) в качестве эксперта. По теме диссертации опубликовано 7 работ. Диссертация обсуждена на заседании кафедры социальной и политической психологии Ярославского государственного университета (Ярославль, 2009) и рекомендована к защите.

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения, трех глав, заключения, списка использованной литературы, приложений. Библиография содержит 190 наименований, из которых 3 – на английском языке. Текст диссертации изложен на 172 страницах, иллюстрирован гистограммами, таблицами и рисунками.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во введении раскрыта актуальность темы исследования, определены цель, объект, предмет, гипотеза, задачи, методологическая основа исследования, показаны научная новизна, теоретическая и практическая значимость работы, сформулированы основные положения, выносимые на защиту.

В первой главе «Социально-психологические аспекты проблемы школьных трудностей учащихся младших классов» проводится анализ исследований, рассматривающих особенности ребенка младшего школьного возраста (3 – 4 классы), социализации и социальной адаптации личности. Проблема школьных трудностей учащихся младших классов раскрывается как частная проблема трудности деятельности.

В первом параграфе 1.1. «Социально-психологическая характеристика учащихся младшего школьного возраста» анализируются социально-психологические особенности учащихся 9 – 10 лет. Раскрываются особенности учащихся, начиная с психофизиологических, которые становятся предпосылками возникновения когнитивных и личностных изменений и опосредованно влияют на особенности взаимодействия детей в социуме. Представлены точки зрения отечественных и зарубежных психологов на особенности личности младшего школьника и его деятельность (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, Н.В. Дубровинская, Г. Крайг, Ю.В. Микадзе, Ж. Пиаже, Д.И. Фельдштейн, З. Фрейд, Э. Эриксон, G. Gronlund).

Анализ литературных источников (Г.С. Абрамова, Г.В. Бурменская, Л.С. Выготский, И.В. Дубровина, А.М. Прихожан и др.) показал, что период 9 – 10 лет недостаточно широко представлен в научной литературе, хотя именно в

этот возрастной период психофизиологическое развитие ребенка достигает определенной зрелости, идет смена позиции ребенка «Я в обществе» на позицию «Я и общество», характерную для подросткового возраста (Д.И. Фельдштейн), что может стать причиной школьных трудностей.

В параграфе 1.2. «Социализация и социальная адаптация личности» рассмотрены теоретические аспекты проблемы социализации и социальной адаптации личности (Б.Г. Ананьев, М.Н. Гордеев, А.Н. Леонтьев, А.А. Налчаджян, Б.Д. Парыгин, С.И. Розум, Д.И. Фельдштейн). Данные эмпирических исследований И.А. Милославовой, И.М. Никольской, Н.А. Охотниковой показывают, что социальная адаптация – один из основных социально-психологических механизмов личности. Успешность социализации зависит от действия индивидуальных особенностей субъекта и особенностей той среды, в которой проходит процесс социализации и адаптации. Находясь в постоянном и непрерывном взаимодействии, эти факторы могут воздействовать благоприятно и способствовать процессу социальной адаптации или препятствовать успешной социализации и адаптации. Вместе с тем, необходимо помнить о важности сохранения личностью в процессе социализации и социальной адаптации своей аутоидентичности (Л.И. Божович, А.Б. Орлов). В.А. Ясвиным раскрывается понятие аутентичной образовательной среды, обеспечивающей формирование аутентичной личности, способной осознанно выбирать и принимать всю полноту ответственности за свой выбор, «творить свою жизнь, понимая и принимая, как свои возможности, так и ограничения».

В параграфе 1.3. «Проблема трудности деятельности в психологии и школьные трудности» анализируется проблема трудности деятельности в психологии, частной проблемой которой является проблема школьных трудностей. Имея сложную структуру, деятельность как социально-психологическое явление неизбежно порождает и трудности ее практического осуществления. Б.Д. Парыгин показывает, что трудности могут быть обусловлены противоречиями деятельности, ее структурными составляющими.

Понятие «трудности» возникает при определении понятия «социальная напряженность», «психологический барьер», в связи с теорией гомеостаза в гештальт-подходе. Свое отражение концепции находят в изучении «трудных ситуаций» в жизни младшего школьника. Авторы (Е.Е. Данилова, Д.Н. Исаев, В.В. Ковалев, М. Тышкова) выделяют кризисные ситуации, затрагивающие основные жизненные ценности ребенка, не только экстремальные, но и привычные ситуации, предъявляющие «более высокие требования к умению ребенка управлять своим поведением» (конфликты с учителями, ситуации «публичного поведения», социальной оценки и критики).

Наличие выраженных затруднений при решении самых простых задач жизнедеятельности в любом возрасте рассматривает С.И. Розум. В этом случае автор говорит о нарушении баланса между адаптацией субъекта к обществу и обособлением от него, т.е. нарушении эффективной социализации. О.Е. Хабарова, рассматривая дисфункции деятельности школы как социального института, подчеркивает, что феномен школьной дезадаптации возникает, когда поведение ребенка не укладывается либо в общие организационные

нормы, действующие в любой школьной организации, либо во внутришкольные нормы и правила, которые отличают социальную организацию одной школы от другой, либо в требования персонифицированных норм, выдвигаемых педагогами.

Изучение трудностей в собственно учебной деятельности (часто формулируется «в обучении») младших школьников ведется в науке довольно широко, разносторонне и конкретизированно (А.Ф. Ануфриев, Ю.З. Гильбух, С.Н. Костромина, Н.П. Локалова). Трудности связывают либо с особенностями младшего школьника как субъекта деятельности, либо с социально-психологическими условиями, приводящими к трудностям в обучении (М.М. Безруких, Т.Н. Березина, В.В. Давыдов, В.И. Загвязинский, Г.Ю. Ксензова, Г.Ф. Кумарина, А.К. Маркова). И.А. Коробейников, Н.Г. Лусканова и Р.В. Овчарова как трудности в обучении трактуют школьную дезадаптацию. Т.В. Азарова, Е.И. Афанасьева, М.Р. Битянова, Н.Л. Васильева, Е.С. Гобова, М.А. Павлова классифицируют причины трудностей в обучении в зависимости от особенностей познавательной деятельности младших школьников.

В параграфе рассматриваются подходы к решению проблемы школьных трудностей: психолого-педагогический (М. Битянова, В.М. Минияров, Л.А. Ясюкова); психофизиологический (М.К. Акимова, М.М. Безруких, Н.В. Дубровинская, В.Т. Козлова, И.А. Коробейников, Н.Г. Лусканова, А.Л. Сиротюк, Л.А. Ясюкова, Д.А. Фарбер); нейропсихологический (Ю.В. Микадзе, Э.Г. Симерницкая, А.Л. Сиротюк, Л.С. Цветкова).

Параграф 1.4. «Проблема школьных трудностей учащихся младших классов как социально-психологический феномен». В соответствии с интегративным подходом «личность, ее содержание, не определяется лишь набором характерологических черт или неким проблемным состоянием. Как правило, за проблемами стоят глубокие неосознаваемые структуры (гештальты, целостности психической реальности, субличности, скрипты), и они являются одновременным следствием всей психической реальности (В.В. Козлов).

Анализ теоретических и практических источников показывает, что трудности деятельности у школьников связаны либо со школьным взаимодействием (учитель, сверстники), либо с взаимодействием в семье, либо их появление порождают ситуации «общего плана», относящиеся к жизни ребенка в целом, т.е. показатели школьных трудностей отражают виды школьной деятельности учащегося: взаимодействие с самим собой (контакт с самим собой); взаимодействие с родителями (с семьей); взаимодействие со сверстниками; взаимодействие с учителями.

С позиции интегративного подхода проблема школьных трудностей как социально-психологический феномен может быть освещена в разных контекстах. В контексте теории интегральной индивидуальности (В.С. Мерлин) – как особенность метаиндивидуальности учащихся, родителей, педагогов; в контексте совместной деятельности (А.В. Карпов), которая является не простой суммой составляющих ее индивидуальных деятельностей, а существует как такое целое, которое больше суммы его частей, что достигается за счет взаимодействия, построения социальных отношений, как особенности

совместной деятельности участников школьного взаимодействия; в контексте дианализа – в системе интегративной дианалитической модели (В.Ю. Завьялов), позволяющей рассмотреть все категории, определенным образом относящиеся к проблеме, в диалектическом единстве: реальность (близкое окружение учащегося) – одноклассники, учителя, семья; символ – проявления школьных трудностей учащихся; носитель проблемы – учащийся, имеющий школьные трудности. Выделить показатели школьных трудностей дает возможность точка зрения на процесс социализации Я.Л. Колومинского и С.С. Харина. В контексте нашего исследования эта позиция дает возможность представить показатели взаимодействия, вызывающие школьные трудности. Социальность объективная – действует объективно социально непринятым образом; социальность субъективная – нет осознания индивидом себя в качестве субъекта деятельности, чувство «Я» переживается искаженно. Совместность объективная – не владеет способами получения общего результата, взаимозависимость участников деятельности не наблюдается; совместность субъективная – нет осознания себя и других как членов некой единой общности «мы».

Рассмотренные научные позиции В.Ю. Завьялова, А.В. Карпова, В. Мерлина позволяют увидеть необходимость изучения социально-психологических показателей всех участников школьного взаимодействия для выявления предпосылок возникновения школьных трудностей.

Присутствуя как процесс или результат социализации учащегося, школьные трудности выступают показателем эффективности школьного взаимодействия, участниками которого является сам учащийся – индивидуально-личностные факторы социализации – и представители основных институтов его социализации – семьи, школы – социальные факторы социализации.

Понятия «трудности» и «без трудностей» задают континуум «эффективность школьного взаимодействия», где эти понятия – его абсолютные полярности. Различия социально-психологических параметров отчетливо видны на его концах – «трудности» / «без трудностей» и нивелируются к середине. Расположение индивида в определенной точке континуума «эффективность школьного взаимодействия» показывает степень эффективности взаимодействия, позволяет увидеть эффект школьного взаимодействия, эффект социализации.

В результате анализа и систематизации научной литературы, а также многолетних исследований мы сформулировали авторское определение понятия «школьные трудности»: школьные трудности – это социально-психологический феномен, вызывающий дисфункции деятельности учащегося, предпосылками которого являются социально-психологические и психологические характеристики участников школьного взаимодействия. При этом понятие «без трудностей» может определяться также как социально-психологический феномен, характеризующий эффективную деятельность учащегося, предпосылками которого являются социально-психологические и психологические характеристики участников школьного взаимодействия.

Во второй главе «Анализ социально-психологических предпосылок возникновения школьных трудностей учащихся младших классов» рассмотрены социально-психологические предпосылки возникновения школьных трудностей у учащихся младших классов.

Параграф 2.2. «Показатели эффективности школьной деятельности учащегося». Для интегративного подхода в психологии принципиально, что любой показатель или характеристика редко встречается изолированно (В.В. Козлов, В.А. Мазиллов). При этом предрасположенность учащегося к эффективности или дисфункции в школьной деятельности будет определяться особенностями коммуникативной, познавательной, мотивационной, эмоционально-волевой и сферы самосознания учащегося (Я.Л. Коломинский, В.С. Мерлин, А.А. Реан).

Коммуникативная сфера, помимо индивидуальных особенностей личности, определяется и специфическими особенностями контактной социальной группы и конкретной социальной ситуации, в которой данная личность находится. Возрастной период, соответствующий 3 – 4 классам школы, характеризуется интенсивным принятием норм человеческих взаимоотношений. Психологами отмечается, что неблагоприятные отношения в коллективе способствуют возникновению у ребенка устойчивых отрицательных переживаний, исчезновению уверенности в себе и уменьшению способности и желания учиться. Кроме того, от эмоционального благополучия или неблагополучия в общении со сверстниками у младших школьников зависит характер ожиданий в социальном общении.

Работоспособность – интегральная характеристика деятельности личности, функционального состояния организма (М.В. Антропова, М.М. Безруких, Н.В. Дубровинская, Н.К. Корсакова, Ю.В. Микадзе, А.Л. Сиротюк, Д.А. Фарбер и др.). Дети с высоким и средним уровнем работоспособности утомляются только при интенсивной и длительной работе, а дети с низким уровнем работоспособности могут быстро утомляться даже при малоинтенсивной и непродолжительной работе. Как особая причина школьных трудностей выделяются нарушения функционального развития мозга, так называемые минимальные мозговые дисфункции (ММД). Дети с ММД нуждаются и в медицинской помощи, и в социально-педагогической поддержке.

Особое внимание в период школьного обучения необходимо уделить развитию мотивационно-потребностной сферы (М.В. Матюхина). В плане развития мотивационной сферы учащихся младшего школьного возраста переломным моментом является третий класс, когда потребность учащихся в позиции школьника становится удовлетворенной, и она теряет для них свою эмоциональную привлекательность. На этом этапе развития уже не только мнение учителя, но и отношение детского коллектива обеспечивает переживание ребенком состояния большего или меньшего эмоционального благополучия.

С.Л. Рубинштейн отмечал взаимозависимость свойств характера и мотивов поведения: «...черты характера не только обуславливают мотивы

поведения человека, но и сами обусловлены ими. ... В мотивах черты характера выступают впервые еще в виде тенденций; действие переводит их затем в устойчивые свойства». В соответствии с этой точкой зрения, В.Д. Шадриков констатирует, что ребенок и в школе ведет себя в соответствии со своим характером. Значит, чтобы ученик принял учебную деятельность, необходимо соотнести ее с характером ученика, «интерпретировать учебную задачу в системе координат черт характера» (И.В. Дубровина, В.Д. Шадриков).

Г.С. Абрамова выделяет прогностические факторы риска и благоприятные прогностические факторы, определяющие успешность ученика младшего школьного возраста.

Младший школьный возраст считается особенно «эмоционально насыщенным». Согласно В.В. Ковалеву, для детей младшего школьного возраста типичен аффективный уровень нервно-психического реагирования на различные «вредности». По мнению Л.С. Выготского, относительно переживания (эмоционального состояния) нельзя точно определить, чем оно детерминировано: влиянием среды на ребенка или особенностью самого ребенка. Наиболее часто дети младшего школьного возраста трудными, связанными с сильными переживаниями, называют школьные ситуации. В младшем школьном возрасте психологическое время ребенка охватывает пока только его сегодняшний день и недалекое будущее, при этом уже есть образные, эмоциональные воспоминания о прошлом. Отмечается, что «образ Я» и «концепция Я» созревают к 9 – 10 годам. Для младшего школьника процесс осознания себя очень сложен и вызывает много переживаний, связанных с осознанием отличия себя от других по физическим, половым, психологическим, социокультурным признакам (Р.М. Грановская, И.М. Никольская).

В параграфе затрагивается *проблема оценки эффективности школьной деятельности младшего школьника*, и отмечается, что проблема типологии школьной эффективности является междисциплинарной, вопросы ее оценки сложны и дискуссионны. В нашем случае как критерий оценивания понятия «трудности» удобнее использовать социальную относительную норму.

В параграфе 2.3. «Особенности влияния семейной системы на эффективность деятельности учащегося» отмечается, что семья является первым и основным институтом социализации детей, имеет огромное значение в жизни общества и конкретного человека, что обуславливает важность изучения своеобразия социально-психологических качеств личности в зависимости от особенностей семейного воспитания. Ее изучали А.А. Бодалев, Л.И. Божович, М.И. Буянов, А.И. Захаров, И.С. Кон, А.Е. Личко, Т.М. Мишина, В.Н. Мясищев, А.Н. Обозова, А.Б. Орлов, Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкий и др. Исследования многих авторов посвящены особенностям внутрисемейного взаимодействия в психологически благополучной семье (И.Ю. Хитрина); связи проявлений школьной дезадаптации учащихся начальных классов с нарушением детско-родительских отношений (Е.В. Резухина); влиянию семейного воспитания на социальную адаптированность детей (Н.Т. Колесник);

роли родителей в оказании психологической помощи детям с низким социометрическим статусом (А.П. Королева) и др.

С позиций интегративного подхода семья, во-первых, целое по отношению к индивиду, во-вторых, часть по отношению к социальному сообществу. Как отмечает В.В. Козлов, социальное сообщество целостно независимо от сложности и объема организации (от малых групп до человечества как мегасоциальной системы). Полноценная выраженность обоих аспектов существования важна «для осуществления потенций любого индивида».

На важность принципа системности в деятельности семейного консультанта обращали внимание А.А. Бодалев, Н.Н. Обозов и В.В. Столин. Общенаучный принцип системного подхода нашел отражение в теоретических трудах, реализован в практической деятельности таких российских исследователей семьи, как А.Я. Варга, А.В. Черников, Э.Г. Эйдемиллер, а также зарубежных создателей теоретических школ семейной терапии К. Витакера, С. Минухина, В. Сатир, Дж. Хейли и др., где семья рассматривается как группа взаимозависимых индивидов, и любые изменения в одном из членов семьи неизбежно вызывают реакцию во всех остальных.

Рассматриваются два типа семей в зависимости от способности конструктивно справляться с жизненными проблемами: семьи, нормально функционирующие, т.е. гармоничные, и семьи дисфункциональные (Э.Г. Эйдемиллер). Психологическими причинами нарушений в семейном воспитании могут быть определенные обстоятельства в жизни семьи, мешающие наладить адекватное взаимодействие, особенности самих родителей.

В параграфе 2.4. «Особенности влияния школьной образовательной среды на эффективность деятельности учащегося» школа рассматривается как следующий после семьи значимый институт социализации личности, интегрирующий и координирующий множество индивидуальных действий людей, упорядочивающий социальные отношения (Г.А. Ковалев). Деятельность социального института может быть определена как функциональная или дисфункциональная, частично или полностью. Функциональная способствует сохранению стабильности и нарастанию интегративных процессов в обществе; дисфункциональная может вести к социальной дезорганизации и разрушению социальных систем (О.Е. Хабарова). Частным случаем появления дисфункции в деятельности школы могут стать школьные трудности учащихся. Поэтому возникает необходимость своевременного обнаружения и описания дисфункциональных системных состояний. Приводятся виды напряженности образовательной среды (В.И. Панов): объективная, субъективная, ситуационная, которые могут распространяться на собственно учебную ситуацию, на систему разносторонних непосредственных и опосредованных взаимоотношений учащегося.

В параграфе раскрываются взаимоотношения в диаде «учитель – ученик», их значимость, особенности. Рассмотрены психологические характеристики

педагогов: направленность личности, состояние тревожности, уровень психического выгорания.

Таким образом, с точки зрения интегративного подхода принципиально предрасположенность учащегося к эффективной школьной деятельности или дисфункции в ней рассматривать социально-психологические особенности учащегося не изолированно, а вместе с социально-психологическими особенностями всех участников школьного взаимодействия.

В третьей главе «Результаты исследования социально-психологических детерминант школьных трудностей учащихся 3 – 4 классов» представлены результаты эмпирического исследования, их анализ и интерпретация.

Параграф 3.1. «Методы и стратегия исследования школьных трудностей учащихся младших классов». Исследование включало в себя два этапа – предварительный и основной. Цель предварительного этапа состояла в изучении психологических особенностей педагогов (выборка – 40 человек). Основной этап исследования проходил на базе двух лицеев г. Пензы. В исследовании принимали участие 370 человек: 50 человек – учащиеся младшего школьного возраста (3 – 4 классы) с характеристикой «ученик, имеющий школьные трудности», их родители – 87 человек; 83 человека – учащиеся младшего школьного возраста (3 – 4 классы) с характеристикой «успешный ученик», их родители – 142 человека; учителя – 8 человек.

Для описания школьных трудностей с помощью педагогов выяснено, в чем заключаются школьные трудности учеников, конкретизированы их личностные характеристики, вызывающие или усугубляющие школьные трудности.

В параграфе дано описание диагностических методик «Комплексной диагностики изучения школьных трудностей учащихся 3 – 4 классов», позволивших получить надежные данные психологического исследования всех участников школьного взаимодействия. Диагностический пакет разделен на блоки: для детей и для взрослых (родители и учителя).

В параграфе 3.2. «Изучение социально-психологических характеристик учащихся младших классов с разной эффективностью школьной деятельности» представлены результаты эмпирического исследования, даны описания школьных трудностей учащихся младших классов.

В исследовании *школьные трудности* выглядят как слабое или недостаточное когнитивное развитие, недостаточность развития учебных навыков, особенности психофизиологической организации, слабость мотивационной сферы, волевых процессов, прочие особенности (языковой барьер и др.). Анализ литературы, опыт работы педагогов и психологов показывают, что проявления школьных трудностей как самостоятельных единиц могут быть присущи учащимся с разной эффективностью деятельности. Смысл каждой единицы – емкий и значимый. Он может быть детерминирован глубокими неосознаваемыми структурами и являться «следствием всей психической реальности» (В.В. Козлов).

Для удобства оперирования понятиями группы учащихся с разной эффективностью школьной деятельности обозначаются как «бТР» – группа учащихся без трудностей, «ТР» – группа учащихся, имеющих школьные трудности.

Изучение особенностей личностных характеристик учащихся с разной эффективностью деятельности. Усредненные (ранговая корреляция Спирмена) портреты личностных характеристик учащихся с разной эффективностью школьной деятельности согласуются между собой $p \leq 0,05$ ($r_s = 0,54$). Вместе с тем, в группе «бТР» наблюдается большая выраженность личностных характеристик при общей однородности выборки, наиболее выражено качество волевой самоконтроль. В выборке учащихся «ТР» наиболее выражены качества озабоченность/беспечность, больше проявлена индивидуальность учеников.

Структура личностных характеристик в группе «ТР» прочная и устойчивая: системообразующие качества самокритичность, исполнительность, независимость, общая активность взаимосвязаны ($p \leq 0,001$), отличаются тесными связями с другими качествами. В группе «бТР» структура личностных характеристик слабо интегрированная (преобладают связи $p \leq 0,05$), системообразующие качества – общая активность, эмоциональность, исполнительность и активность. Наличие общих для групп качеств делает их характеристикой выборки или данного возраста. Определяющими системообразующими качествами для группы «бТР» стали эмоциональность (низкая), активность, что способствует эффективности деятельности: активность – функционально-динамическое качество, интегрирующее всю структуру личности, низкая эмоциональность говорит о наличии необходимой и достаточной для эффективного действия информации. Специфические качества для группы «ТР» – независимость, самокритичность (низкая). Низкие показатели самокритичности в сочетании с высокой выраженностью независимости могут обуславливать неумение учащегося адекватно оценивать свои действия, поступки, что, в свою очередь, вызывает трудности в любой деятельности.

Изучение особенностей мотивационной сферы учащихся с разной эффективностью школьной деятельности. Значимые различия (ϕ^* – угловое преобразование Фишера) в группах получены по следующим показателям: в группе «ТР» «скучные и нелюбимые предметы» как внешние и объективные затруднения выбраны большей долей учеников ($p \leq 0,044$); в качестве специфики личностной стратегии в преодолении затруднений в группе «ТР» большей долей учеников выбрана стратегия «хочу заниматься в секциях и кружках» ($p \leq 0,037$), т.е. желание уйти в другую деятельность; в группе «бТР» – «хочу преодолеть трудности в учении» ($p \leq 0,044$).

Сопоставление показателей степени выраженности мотивов (по t-критерию Стьюдента) выявило, что выраженность мотива достижения в группе «бТР» статистически значимо ($\alpha \leq 0,01$) превышает его выраженность в группе «ТР». Причем на выборке учащихся группы «бТР» больше проявлена высокая степень мотива достижения ($p \leq 0,034$), группы «ТР» ($p \leq 0,011$), –

средняя и низкая степень выраженности (критерия φ^* – углового преобразования Фишера).

В структуре учебной мотивации (рис.1.) тесные связи (коэффициент корреляции r – Пирсона) обнаружены в группе «бТР», системообразующими здесь являются мотивы позиции школьника – центр связей, саморазвития, достижения.

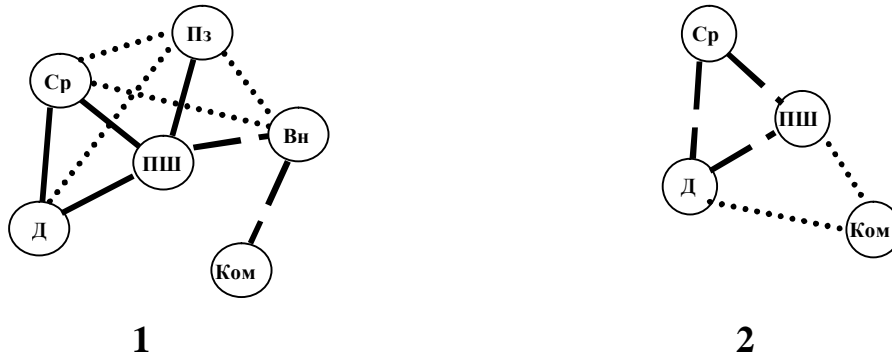


Рис. 1. Структура учебной мотивации учащихся групп «бТР» (1) и «ТР» (2)

Мотивы позиции школьника, достижения являются системообразующими в структуре учебной мотивации в группе «ТР».

В обеих группах лидирующее положение занимают мотивы позиции школьника, что характерно для учащихся данного возраста. Однако именно в этот возрастной период (3 – 4 класс школы) происходит смена доминирующих мотивов. Так, для всех учащихся характерно стремление к достижению, для группы «бТР» – склонность к саморазвитию.

Являясь ценностями высокого уровня, стремление к саморазвитию и достижению подпитывают сами себя. Однако мотив достижения у школьников группы «ТР» имеет по большей части низкую и среднюю степень выраженности, что может мешать на пути достижения результата, преобладающая высокая степень выраженности мотива достижения в группе «бТР» способствует достижению цели.

Изучение показателей работоспособности учащихся с разной эффективностью школьной деятельности выявило, что в группе «ТР» среднее значение точности выполнения задания достоверно ниже ($p \leq 0,001$), чем в группе «бТР» (t-критерий Стьюдента).

Изучение показателей социометрического статуса учащихся с разной эффективностью школьной деятельности показало статистически значимое (критерий φ^* – углового преобразования Фишера) превышение доли учеников с благоприятным социометрическим статусом в группе «бТР», по сравнению с группой «ТР» ($\alpha \leq 0,05$).

Взаимосвязь структуры учебной мотивации и личностных качеств учащихся с разной эффективностью школьной деятельности (коэффициент корреляции r - Пирсона) представлена в табл. 1.

В группе «ТР» связи малочисленны и не имеют общих показателей, положительные ($p \leq 0,05$): системообразующий мотив позиция школьника – системообразующее качество самокритичность (низкая); мотив саморазвития – исполнительность; внешние мотивы – озабоченность/беспечность. В группе «бТР» выделяются системообразующие мотивы – позиции школьника, саморазвития и достижения, связанные с качествами эмоциональность, потребность в общении, исполнительность. Эти характеристики можно считать системообразующими в структуре связей учебной мотивации и личностных характеристик, причем лидирующее положение занимает эмоциональность, имеющая связь с большим числом мотивов.

Структура корреляционных связей в группе «бТР» более разветвленная, чем в группе «ТР». Значит, показатели учебной мотивации в группе «ТР» меньше связаны с наличием у учащихся определенных личностных качеств, чем в группе «бТР».

Взаимосвязь социометрического статуса и показателей работоспособности со структурой личностных качеств и учебной мотивации учащихся с разной эффективностью школьной деятельности (табл. 2.) В группе «ТР» прослеживается отрицательная связь ($p \leq 0,05$) скорости выполнения задания и низкой эмоциональности, положительная связь точности и психического напряжения ($p \leq 0,05$); в группе «бТР» скорость выполнения задания положительно связана с «общей активностью», точность имеет положительную связь ($p \leq 0,001$) с познавательными мотивами. Таким образом, работоспособность как функционально-динамическое качество в группе «ТР» зависит от степени эмоциональной включенности в деятельность. У школьников без трудностей работоспособность связана с общей активностью и степенью выраженности познавательных мотивов.

Таблица 1.

Взаимосвязь структуры учебной мотивации и личностных качеств учащихся с разной эффективностью школьной деятельности

[illegible]

Риск - Н					+0,05										
Озабоченность - F															+0,05
Тревожность		+0,05													
Эмоциональность - С			-0,01	+0,05	+0,01	+0,05									
Риск - Н						+0,05									
Озабоченность - F															+0,05
Активность в общении															
Потребность в общении - А				+0,05	+0,01	+0,001									
Психическое напряжение - Q4						+0,05									

В группе «ТР» прослеживаются связи между социометрическим статусом и исполнительностью ($p \leq 0,01$), волевым самоконтролем и самокритичностью ($p \leq 0,05$) – отрицательные; положительная связь с коммуникативными мотивами. В группе «бТР» обнаружена значимая положительная связь между благоприятным социометрическим статусом и волевым самоконтролем, эмоциональностью; отрицательная связь – между неблагоприятным социометрическим статусом и эмоциональностью. Выделяется центральное звено корреляционных связей в группе «бТР» – качество эмоциональность, низкие значения которого связаны с благоприятным статусным положением, высокие – с неблагоприятным.

Исследуемые группы различаются структурой, количеством и качеством *взаимосвязей социально-психологических характеристик*. В целом структура связей в группе «бТР» более интегрированная, чем в группе «ТР» за счет более высокой значимости связей и их числа. Группа «ТР», имеет менее интегрированную структуру, более подвижна, пластична в своих проявлениях, и, значит, социально менее предсказуема, и существует большая вероятность неадекватной реакции социума. Более интегрированная система «бТР» на воздействия извне будет реагировать более стереотипно, стандартно, привычно. Значит, социум обладает большей готовностью к деятельности в ответ на ее проявления.

Таблица 2.

Взаимосвязь социометрического статуса и показателей работоспособности со структурой личностных качеств и учебной мотивации учащихся

[illegible]

Общая активность					+0,05					
Самокритичность - Q5 ↓						-0,05				
Независимость - E										
Тревожность - O										
Риск - Н ↓										
Озабоченность - F ↓										
Тревожность										
Эмоциональность - C		+0,01	-0,05							-0,05
Риск - Н										
Озабоченность - F										
Активность в общении										
Потребность в общении - A										
Психическое напряжение - Q4										
Познавательные				+0,001						
Коммуникативные						+0,05				
Эмоциональные										
Позиции школьника										
Саморазвития										
Достижения										
Внешние										

Параграф 3.3. «Выявление социально-психологических особенностей семейных систем учащихся с разной эффективностью школьной деятельности». В обследуемых группах не выявлены статистически значимые различия в средних значениях показателей родительской тревожности, по наличию определенного типа направленности личности, структуры семейной системы (t-критерий Стьюдента, критерий φ^* – углового преобразования Фишера).

Диагностика по тесту Олсона показала, что значимо преобладание (φ^* – критерий углового преобразования Фишера) средних (благоприятных) показателей состояния семейной системы в группе «ТР», крайних вариантов (неблагоприятных) состояния семейной системы в группе «бТР». По сочетанию показателей сплоченности и гибкости семейной системы в группе «ТР» выявлено превышение сочетания благоприятных показателей ($\alpha \leq 0,001$), в группе «бТР» – сочетания благоприятных и неблагоприятных показателей ($\alpha \leq 0,002$).

Статистически значимые превышения (φ^* – критерий углового преобразования Фишера) наличия патологизирующих факторов воспитания (опросник для родителей АСВ) в группе «бТР» получены по факторам: чрезмерный уровень удовлетворения потребностей, недостаточность запретов, недостаточная строгость при наказании за нарушение требований, сдвиг в установках родителя по отношению к ребёнку в зависимости от его пола (предпочтение мужских качеств); в группе «ТР» – чрезмерность запретов.

Взаимосвязь социально-психологических показателей на выборке родителей (табл. 3).

Таблица 3.

Структура взаимосвязи социально-психологических показателей
на выборке родителей

В группе «ТР» оба показателя структуры семейной системы – сплоченность и гибкость – положительно связаны между собой.

Сплоченность семейной системы в обеих группах отрицательно связана со всеми видами тревожности: родительской, общей, состоянием эмоционального неблагополучия. Гибкость семейной системы отрицательно связана с эмоциональным неблагополучием на уровне значимости ниже среднего только в группе «ТР». В группе «ТР» мы имеем статистически более значимые связи между показателями и большее число связей. В группе «бТР» отмечается снижение уровня значимости связей. Значит, взаимосвязь состояния семейной системы и состояния тревожности выражена сильнее в группе «ТР».

Уровень сплоченности семейной системы (эмоциональной связи) в группах связан с разными сторонами личностной направленности. Так, сплоченность семейной системы в группе «бТР» положительно связана с отношением личности к себе, в группе «ТР» – с отношением личности к другим, т.е. у родителей группы «ТР» созданию атмосферы сплоченности способствует отношение к другим. Для родителей группы «бТР» наоборот,

	бТР							ТР						
	СПЛ	ГИБ	Я	О	РТ	ЭН	ОТ	СПЛ	ГИБ	Я	О	РТ	ЭН	ОТ
Сплоченность	=		+0,05		-0,01	-0,01	-0,01	=	+0,05		+0,05	-0,01	-0,001	-0,001
Гибкость		=						+0,05	=				-0,05	
Отношение к себе Я	+0,05		=		-0,001	-0,001	-0,001			=			-0,05	-0,05
Отношение к другим О				=				+0,05			=			
Родительская тревожность РТ	-0,01		-0,001		=	+0,001	+0,001	-0,01				=	+0,001	+0,001
Эмоциональное неблагополучие ЭН	-0,01		-0,001		+0,001	=	+0,001	-0,001	-0,05	-0,05		+0,001	=	+0,001
Общая тревожность ОТ	-0,01		-0,001		+0,001	+0,001	=	-0,001		-0,05		+0,001	+0,001	=

сильно выраженное отношение к себе способствует созданию атмосферы сплоченности.

Для обеих исследуемых групп характерна следующая зависимость: выраженность у родителя «отношение к себе» обратно пропорционально показателям состояния тревожности (кроме родительской тревожности в группе «ТР»).

Показатели социально-психологических характеристик родителей в обеих группах образуют связи, идентичные по структуре, количественный и качественный компоненты взаимосвязей различаются. Гибкость (адаптируемость) и отношение к другим в системе группы «бТР» не играют определяющей роли. Все другие показатели представляют собой целостную замкнутую систему, взаимосвязаны в большинстве своем на высоком уровне значимости. В структуре взаимосвязей группы «ТР» все компоненты имеют корреляционные пары разноуровневой значимости (равное преобладание связей высокого и уровня значимости ниже среднего), при этом наблюдается нарушение симметричности и логики связи компонентов. Таким образом, в группе «бТР» структура связи социально-психологических показателей устойчивая, прочная за счет уровней значимости связей, сбалансированная за счет симметричности связей, логичная за счет выполнения правила транзитивности, а значит – более интегрированная, чем в группе «ТР».

Интегрированная структура более последовательна в своих проявлениях. Значит, отношения в системе детско-родительских отношений определенные, стабильные, что создает атмосферу безопасности, уверенности в семье. Структура связи показателей в группе «ТР» менее устойчивая, разрозненная, т.е. менее предсказуема, менее последовательна в своих проявлениях, более подвержена изменениям. И отношения в менее интегрированной системе детско-родительских отношений отличаются неопределенностью, нестабильностью, что, в свою очередь, создает атмосферу нестабильности, неуверенности в семье.

В параграфе 3.4. «Психологические особенности педагогов и их влияние на эффективность школьной деятельности учащихся младших классов» представлены результаты исследования педагогов. Для всех педагогов нашей выборки характерен гуманистический тип направленности личности. Наибольшее число педагогов (50%) имеют индивидуалистическую акцентуацию (доминанта морального долга), наименьшее (12,5%) – альтруистическую акцентуацию (доминанта сопереживания), 37,5% – педагоги со смешанным типом акцентуации (объединение обеих доминант). ИПВ крайне высокого уровня у большинства педагогов (62,5%) выборки. Самые высокие значения психического выгорания получены по компоненту «профессиональная мотивация» (62,5%). Уровень «профессиональной тревожности» у всех педагогов соответствует «норме». Наиболее неблагоприятная ситуация складывается по компоненту «эмоциональное неблагополучие» (62,5% – уровень нормы).

Прослеживается, что педагоги со смешанным типом акцентуации имеют положительные показатели состояния тревожности и психического выгорания. Наиболее подвержены психическому выгоранию педагоги с индивидуалистической акцентуацией – чаще встречаются показатели психического выгорания крайне высокого уровня – распределение частоты признака по уровням отличается от равномерного распределения (при $p < 0,05$), риск возникновения состояния тревожности выше у педагогов с альтруистической акцентуацией.

В ходе исследования выделены системообразующие личностные качества учащихся изучаемых групп, обучающихся у педагогов с разными психологическими характеристиками и уровнем их выраженности. Выявлено, что системообразующие качества структуры личности учащихся с разной эффективностью деятельности и системообразующие качества структуры личности школьников, обучающихся у педагогов с крайне неблагоприятными показателями психологических характеристик, совпадают: самокритичность – в группе «ТР», эмоциональность – в группе «БТР».

В **заключении** подводятся общие итоги выполнения диссертационной работы. Полученные в ходе исследования данные подтверждают выдвинутые гипотезы и позволяют сделать следующие **выводы**:

1. Систематизированы данные по проблеме школьных трудностей учащихся младших классов в социальной психологии. Обосновано авторское определение школьных трудностей: социально-психологический феномен, вызывающий дисфункции деятельности учащегося, предпосылками которого являются социально-психологические и психологические характеристики участников школьного взаимодействия. При этом понятие «без трудностей» характеризует эффективную деятельность учащегося, и может определяться также как социально-психологический феномен, предпосылками которого являются социально-психологические и психологические характеристики участников школьного взаимодействия. Отмечено, что понятия «трудности» и «без трудностей» задают континуум «эффективность школьного взаимодействия» и являются его абсолютными полярностями.

2. Социально-психологические характеристики учащихся младших классов с разной эффективностью деятельности различаются содержательной стороной, структурой, количеством и качеством взаимосвязей:

– Социально-психологические характеристики учащихся со школьными трудностями в большинстве своем соответствуют прогностическим факторам риска: проявлена индивидуальность учеников; наиболее выражены качества озабоченность/беспечность; системообразующие личностные качества – самокритичность (низкая), независимость; наличие «скучных и нелюбимых предметов» как внешние и объективные затруднения; личностная стратегия в преодолении затруднений: «хочу заниматься в секциях и кружках» – желание уйти в другую, не учебную, деятельность; преобладание средней и низкой степени выраженности мотива достижения; системообразующими являются мотивы позиции школьника, достижения; среднее значение точности выполнения задания достоверно ниже, чем в группе «БТР»; число учащихся с благоприятным социометрическим статусом достоверно ниже, по сравнению с группой «БТР».

Взаимосвязь структуры мотивации и структуры личности «ниже среднего» уровня значимости, малочисленная, не имеет общих показателей.

Работоспособность зависит от степени эмоциональной включенности в деятельность, что связано и с психофизиологическими особенностями (эмоциональность и психическое напряжение).

Социометрический статус выше при низкой исполнительности, низком волевом самоконтроле, высокой самокритичности, высокой выраженности коммуникативных мотивов.

Структура связей в группе «ТР» менее интегрированная, чем в группе «бТР» за счет более низкой значимости связей и их числа.

– Социально-психологические характеристики эффективных учащихся в основном соответствуют благоприятным прогностическим факторам: наблюдается большая выраженность личностных характеристик при общей однородности выборки; наиболее выражено качество волевой самоконтроль; системообразующие личностные качества: эмоциональность (низкая), что говорит о наличии необходимой и достаточной для эффективного действия информации, активность – функционально-динамическое качество, интегрирующее всю структуру личности; личностная стратегия в преодолении затруднений: «хочу преодолеть трудности в учении»; выраженность мотива достижения; высокая степень мотива достижения; системообразующие мотивы: позиции школьника, саморазвития, достижения; среднее значение точности выполнения задания достоверно выше, чем в группе «бТР»; число учащихся с благоприятным социометрическим статусом достоверно выше, по сравнению с группой «ТР».

Структура связей учебной мотивации и личностных характеристик представлена широко, имеет разноуровневые связи, выделяются системообразующие характеристики – мотивы позиции школьника, саморазвития и достижения, качества личности – эмоциональность, потребность в общении, исполнительность, центр корреляционных связей – эмоциональность (низкая).

Работоспособность связана с общей активностью и степенью выраженности познавательных мотивов.

Социометрический статус выше при высоком волевом самоконтроле, низкой эмоциональности; ниже – при высокой эмоциональности. Четко прослеживается центральное звено корреляционных связей – качество эмоциональность.

Структура связей в группе «бТР» более интегрированная, чем в группе «ТР» за счет более высокой значимости связей и их числа.

3. Социально-психологические особенности семейных систем учащихся с разной эффективностью школьной деятельности:

– социально-психологические характеристики группы «ТР»:

Характерны статистически значимые превышения наличия благоприятных показателей состояния семейной системы, патологизирующего фактора семейного воспитания «чрезмерность запретов», т.е. наблюдается противоречие: с одной стороны, система характеризуется достаточным уровнем эмоциональной связи членов семьи, с другой, для нее характерно ограничение свободы и самостоятельности, что угнетает индивидуальность, вызывает напряжение в отношениях.

В структуре взаимосвязей все компоненты имеют корреляционные пары разноуровневой значимости, однако, нарушена симметричность и логика связей; следовательно, структура взаимосвязей слабоинтегрированная.

Характерны: положительная связь сплоченности и гибкости семейной системы, сплоченности и отношения к другим; отрицательная связь гибкость семейной системы с эмоциональным неблагополучием.

– социально-психологических характеристики группы «бТР»:

Характерны статистически значимые превышения наличия неблагоприятных показателей состояния семейной системы, патологизирующих факторов семейного воспитания: чрезмерный уровень удовлетворения потребностей, запретов, недостаточная строгость при наказании за нарушение требований, сдвиг в установках родителя по отношению к ребёнку в зависимости от его пола (предпочтение мужских качеств), которые при всех отрицательных сторонах воздействия тем или иным образом формируют «сильные» стороны личности ребенка: поддерживают его самостоятельность, подчеркивают индивидуальность.

Характерно наличие положительной связи отношения к себе и сплоченности семейной системы, отрицательной связи отношения к себе и родительской тревожности.

Структура связи социально-психологических показателей устойчивая, прочная за счет преобладающего большинства связей высокого и среднего уровней значимости, сбалансированная за счет симметричности связей, логичная за счет выполнения правила транзитивности, а значит хорошо интегрированная.

4. Взаимосвязи психологических показателей педагогов позволили увидеть, что наиболее подвержены психическому выгоранию педагоги с индивидуалистической акцентуацией гуманистической направленности личности, профессиональная тревожность выше у педагогов с альтруистической акцентуацией. Выделена наиболее благоприятная в отношении возникновения психического выгорания и профессиональной тревожности акцентуация гуманистической направленности личности – смешанная (сочетание обеих доминант).

5. Психологические характеристики учащихся младших классов с разной эффективностью школьной деятельности соотносятся с психологическими характеристиками педагогов. В структуре личности школьников, обучающихся у педагогов с разными психологическими характеристиками, есть одинаковые для всех учащихся и специфичные для учащихся с разной эффективностью деятельности личностные черты. Выделены системообразующие личностные качества учащихся изучаемых групп, обучающихся у педагогов с разными психологическими характеристиками и уровнем их выраженности.

6. Системообразующие качества структуры личности учащихся с разной эффективностью деятельности и системообразующие качества структуры личности школьников, обучающихся у педагогов с крайне неблагоприятными показателями психологических характеристик, совпадают: самокритичность – в группе «ТР», эмоциональность – в группе «БТР».

7. Выявлены социально-психологические характеристики, выступающие в качестве показателей:

- эффективности школьного взаимодействия:

1) наличие благоприятных прогностических факторов среди социально-психологических характеристик учащихся;

2) хорошо интегрированная структура взаимосвязей социально-психологических показателей учащихся,

3) хорошо интегрированная структура взаимосвязей социально-психологических показателей родителей.

- школьных трудностей учащихся младших классов:

- 1) наличие прогностических факторов риска среди социально-психологических характеристик учащихся;
- 2) слабоинтегрированная структура взаимосвязей социально-психологических показателей учащихся;
- 3) слабоинтегрированная структура взаимосвязей социально-психологических показателей родителей;
- 4) наличие крайне неблагоприятных показателей среди психологических характеристик педагогов.

Кроме того, в заключении обобщается научная значимость работы и направления практического использования полученных результатов.

Содержание диссертации отражено в следующих публикациях автора.

Статьи в изданиях, рекомендованных ВАК РФ:

1. Мошенская, О.А. Проблема психологического здоровья педагогов с позиций гештальт-подхода / О.А. Мошенская // Педагогический Вестник университета (Государственный университет управления). – М. : ГУУ. – 2008. – № 11 (49). – С. 80-82.

2. Мошенская, О.А. Особенности мотивационной сферы учащихся младшего школьного возраста с разной школьной успешностью / О.А. Мошенская // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова «Акмеология образования». – 2009. – № 1. – Т. 15. – С. 32-36.

Другие научные публикации:

3. Мошенская, О.А. Уроки психологии в начальной школе / О.А. Мошенская // Педагогический альманах. – Пенза, 2004. – С. 51-54.

4. Мошенская, О.А. Психофизиологический подход к решению проблем отставания в обучении / О.А. Мошенская // Материалы Международного конгресса «Социальная психология XXI столетия». – Ярославль, 2004. – С. 46-48.

5. Мошенская, О.А. Психофизиологический и нейропсихологический подходы к решению проблем отставания в обучении / О.А. Мошенская, В.В. Козлов // Материалы Международного конгресса «Социальная психология XXI столетия». – Ярославль, 2004. – С. 48-53.

6. Мошенская, О.А. Внутренний и внешний мир ребенка / О.А. Мошенская // Психотехнологии в социальной работе. – Ярославль : МАПН, 2005. – Вып. 10. – С. 86-87.

7. Мошенская, О.А. Семейная со-бытийность – истоки школьных трудностей / О.А. Мошенская // Гуманная педагогика в поиске истины школы : сб. материалов областной научно-практической конференции. – Пенза, 2006. – С. 32-34.

